

- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratório. *Enseñanza de Las Ciências*, 12 (3), 299-313.
- Pietrocola, M. (2004). Curiosidade e Imaginação – Os caminhos do conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino. In: *Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática* (pp. 119-133). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ramos, E. M. de F.; Ferreira, N. C. (1998). Brinquedos e Jogos no Ensino de Física in NARDI, R. (org). *Pesquisas no ensino de física* (pp. 127-138). São Paulo: Escrituras.
- Ramos, E. M. F. (1997). A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico, estudo de crenças, ideias e perspectivas de professoras de 1a a 4a série de 1o grau. Tese (doutorado) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Rocha, M. B. e Megid Neto, J. (2009). Práticas de formação de professores para o Ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental (pp. 1-12), in *Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, SC, Brasil.
- Sicca, N. A. L. (1998). Para que ensinar Ciências no mundo contemporâneo (pp. 15-32). In: *Atas do I Encontro de Formação Continuada de Professores de Ciências*. Campinas: UNICAMP:1998.
- Silva, L. H. de A. e Zanon, L. B. (2000). A Experimentação no ensino de Ciências in *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens* (pp. 120-153). Schnetzler. R.P., Aragão, R.M.R. de (org.) Capes/Unimep.
- Zanetic, J. (1992). Ciência, seu desenvolvimento histórico e social - implicações para o ensino, (pp. 7-19). In São Paulo (Estado), CENP, *Ciências na escola de 1º Grau: textos de apoio a proposta curricular*, São Paulo: SE/CENP.

8.11.

Título:

Docência na universidade: perspectivas para a inovação

Autor/a (es/as):

Bernardes, Cyntia A. de Araújo [Universidade Federal de Goiás]

Resumo:

A realidade social, política e econômica do Brasil tem exigido uma formação acadêmica cada vez mais especializada e pragmatista, favorecendo o individualismo e o imediatismo de profissionais que sejam flexíveis e atendam as demandas do mercado. Deste modo, põe-se um desafio à comunidade acadêmica: a necessidade de reconfiguração nas formas de pensar e fazer a educação superior, visando uma formação que não se restrinja àquela que ofereça apenas

condições teóricas e técnicas para o exercício da profissão, mas que também possibilite a emancipação dos sujeitos e a construção de uma outra sociedade, de uma “humanidade renovada” (SEVERINO, 2010).

Diante disso, é preciso salientar que a universidade contemporânea constituiu-se à luz do pensamento moderno, criando contornos para além da ciência, e deste modo, estamos frente a desafios, também para além da ciência, trata-se da concepção de homem e de sociedade que regem os processos educativos. Morin (2006) e Santos (2010) defendem a necessidade de uma ruptura paradigmática na tentativa de superação do pensamento moderno de ciência, que ampara as visões de mundo (homem e sociedade) atuais. O cenário da sociedade brasileira atual constitui-se na própria crise deste paradigma dominante, configurando um momento de transição que vislumbra o pensamento complexo como possibilidade de humanização.

Tais desafios nos instigam a refletir e debater acerca das formas de pensar e fazer a educação superior no Brasil, e se estes têm corroborado ou não para os processos de reprodução impostos pelo projeto de sociedade neoliberal com o qual convivemos. Em busca de alternativas para a construção de um novo ideal de educação, com base no pensamento complexo, e entendendo que a docência tem papel fundamental neste processo, instigamos a reflexão acerca da necessidade de superação de perpetuadas práticas docentes tradicionais no ensino superior, que tem contribuído para os processos de reprodução social.

Eis, então, um grande desafio à educação, aos professores: refletir e agir nessa realidade. E, em prol de uma ação que se propõe transgressora, para “transpor limites”, é preciso pensar sobre nós, professores inseridos neste mundo, assim como nosso papel, pois não basta conhecer e refletir sobre o mundo, é preciso refletir sobre nosso papel no mundo (FREIRE, 1996). Tudo isso, culmina em reflexões extremamente relevantes em relação ao exercício da docência na universidade, e às quais recorreremos neste trabalho, para o enfrentamento e alcance das mudanças almejadas no tocante ao Ensino Superior.

Diante disso, o presente trabalho, por meio de estudo bibliográfico, pretende refletir e debater sobre uma concepção de docência que crie possibilidades para a construção de uma prática emancipadora, que resgate o potencial humano com uma nova forma de pensar o homem e a vida, baseada no pensamento complexo. Por isso, apresentamos uma concepção de inovação (CUNHA, 2006) como possibilidade de estímulo a práticas docentes emancipadoras, com ênfase na relação dialética das concepções de ensino e aprendizagem, a *ensinagem* (ANASTASIOU, 2006; 2009).

Palavras-chave:

Formação acadêmica, docência universitária, inovação pedagógica.

O contexto político e econômico atual e os ideais que os regem tem provocado uma reconfiguração nas formas de pensar e fazer a educação superior. Lutar contra o utilitarismo e pragmatismo da formação, característicos da ideologia neoliberal, tem sido uma constante no contexto universitário. E, para além da universidade, a complexidade da sociedade atual tem favorecido o individualismo e o imediatismo, sendo que hegemonicamente tem se exigido cada vez mais, profissionais que sejam flexíveis, dinâmicos e que atendam às necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, a docência é pensada como habilitação rápida, transmissão e adestramento para atender as demandas do mercado (CHAUÍ, 2003). O currículo é, geralmente, organizado em forma de grade, os conhecimentos são apresentados aos alunos de forma fragmentada através de disciplinas com fim em si mesmas. Não há tempo para a reflexão crítica ou um exame mais aprofundado dos conhecimentos instituídos, com prevalência da técnica sobre outras dimensões da formação (ética, política e estética). A pesquisa caminha para um papel pragmatista e produtivista e a universidade, como fornecedora de conhecimento aos seus usuários; conhecimento e informação passam a compor o próprio capital, sendo que informação prevalece sobre conhecimento e, este por sua vez deixa de ser um fim intrínseco à educação superior (BARNETT, 2006). A formação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, tem sido cada vez mais aligeirada e a aprendizagem reconhecida como assimilação e muitas vezes memorização (ANASTASIOU, 2009) de um saber inquestionável, dado e fixo.

Deste modo, percebem-se nitidamente os efeitos colaterais desta lógica de formação, já que curvam os “estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”; exigem de seus docentes o “aumento insano de horas/aula”; há um aligeiramento da formação com a diminuição do tempo da graduação e de mestrados e doutorados; a avaliação do trabalho docente é efetivada “pela quantidade de publicações, colóquios e congressos”; há a “multiplicação de comissões e relatórios etc.” (CHAUÍ, 2003. p.7). Estes são apenas alguns dos exemplos que podemos citar.

É o que Almeida e Pimenta (2009) salientam ser um processo de “*fastfoodização da universidade*”,

[...] cujas características podem ser assim resumidas: uma imensa usina de produção de estudantes que são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes [...]. (ALMEIDA e PIMENTA, 2009. p.17).

Ora, a sociedade contemporânea constituiu-se à luz do pensamento moderno, criando contornos para além da ciência, para o enfrentamento da realidade social. Deste modo, estamos frente a desafios, também para além da ciência, da universidade, trata-se da concepção de homem e de sociedade construídos e que contribuem para o pragmatismo e utilitarismo das formas de conhecimento produzidas, a excessiva especialização da formação, o culto ao individualismo - tão em voga e justificado na velocidade imposta pela dinâmica social atual.

Eis, então, um grande desafio à educação em nível superior, eis um grande desafio aos professores: refletir e agir nessa realidade. E, com uma ação que se propõe transgressora, “transpor limites”. Para tanto, é preciso pensar sobre nós, professores, inseridos neste mundo, assim como nosso papel, pois não basta conhecer e refletir sobre o mundo, é preciso refletirmos sobre nosso papel no mundo (FREIRE, 1996), sobre nossas ações dentro e fora de sala de aula, sobre nossas formas de pensar e fazer educação. Tudo isso, culmina em reflexões necessárias e inquietantes, em relação ao exercício da docência na universidade, às quais pretendemos recorrer neste trabalho, para o enfrentamento e alcance das mudanças almejadas.

Diante disso, faz-se necessário questionar e explicitar o tipo de formação que se deseja para os profissionais que graduam todos os anos no ensino superior, de modo a contribuir para a construção de uma outra sociedade. E, entendendo que a reflexão sobre a formação está intimamente vinculada ao exercício da docência, qual a concepção de docência que possibilitará a construção de uma formação na contramão da formação predominante e quais as possibilidades de inovação neste processo de transformação?

Pensando a formação acadêmica...

Tais inquietações leva-nos a ressaltar a defesa de Lima Vaz (1966. p.33) pela edificação de um humanismo, no sentido de que a universidade assuma o papel de comunicação de um saber “no qual se realcem [...] a visão de mundo que resulta da própria marcha da ciência e, ao mesmo tempo, das exigências de integração da sociedade num projeto de existência social”.

Tal afirmação sinaliza a necessidade de mudanças profundas na sociedade do século XXI. A isso, Morin (2006) e Santos (2010) afirmam ser uma ruptura paradigmática na tentativa de superação do pensamento moderno de ciência, que ampara as visões de mundo (homem e sociedade) atuais e se mostra fragilizado em suas bases teórico-metodológicas. O cenário da sociedade atual constituiu-se na própria crise deste paradigma dominante, configurando um momento de transição que vislumbra o pensamento complexo como possibilidade de humanização da sociedade contemporânea.

Isso implica em uma nova forma de pensar a realidade em prol da promoção e do resgate do potencial humano pois, o pensamento complexo - que aspira ser um pensamento

multidimensional, não fragmentado, não compartimentado, não redutor, consciente da incompletude de qualquer conhecimento, de modo a evitar a visão unidimensional, a simplificação, a mutilação de outras formas de pensar o homem e a vida (MORIN, 2006) - constituiu-se como possibilidade de construção de uma visão de mundo mais ampla, por meio de uma concepção de educação que

permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções de homem e sobre a sociedade. Aplicar essas novas ideias à educação significa o resgate do ser humano, com base numa concepção holística, sistêmica, ecológica, interativa. (SOUZA, 2009. p.9)

Portanto, em se tratando da formação acadêmica que se almeja, não é possível permitir que se restrinja àquela que ofereça apenas condições teóricas e técnicas para o exercício da profissão, mas que também possibilite a construção de uma “humanidade renovada” (SEVERINO, 2010), pois a escolaridade pode contribuir para a humanização dos educandos, e, conseqüentemente “para a redução das desigualdades sociais”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002. p. 204).

Diante disso,

minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano [...]. (SEVERINO, 2010. p.633).

Docência e o processo formativo

A concepção de docência que se tem, no processo de formação acadêmica dos graduandos, explicita as concepções de educação e de sujeito que se pretende formar para atuar na sociedade. Por isso, faz-se necessário compreender a concepção de professor que rege as práticas no ensino superior para que se possa ter a clareza da formação que se tem oferecido.

Tradicionalmente, a docência no ensino superior esteve “materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura” (CUNHA, 2009. p. 217), em que a qualidade mais apreciada e reconhecida no professor seria a erudição, e o conhecimento valorizado na docência tem a ver com aquele referente aos saberes dos conteúdos a serem ensinados, esperando-se que o docente seja um especialista na disciplina que ensina. As atividades de pesquisa, geralmente, ganham

centralidade assim como as publicações e participação em eventos qualificados (congressos, simpósios, etc.). E essa centralidade da pesquisa privilegia também, as atividades de orientação de teses e dissertações e aquelas vinculadas à pós-graduação.

Nesta perspectiva, o exercício da docência coaduna com a concepção de dom ou de que ‘basta saber ou saber fazer para poder ensinar’, ideias estas naturalizadas socialmente e que tem implicações na formação dos professores que atuam hoje na universidade, assim como deu sustentação ao recrutamento nestas instituições (CUNHA, 2006). Pode-se afirmar ainda, que assim como estas ideias, perpetuou-se também a valorização de saberes outros que não os relativos à sua atuação em sala de aula, o que se constitui em um paradoxo já que se instala uma pouca valorização dos conhecimentos pedagógicos na formação do professor universitário, enquanto que esses conhecimentos são valorizados e defendidos na formação e atuação de professores de outros níveis de ensino.

Na própria legislação não há ênfase na formação pedagógica. A LDB/96 (art.66), por exemplo, apenas propõe que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, não havendo nenhuma especificidade em relação ao que se espera dessa formação para atuar nas salas de aula universitárias.

Diante disso e a partir de pesquisas e de sua experiência, Anastasiou (2006) tem constatado

[...] que esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente, que como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames. (ANASTASIOU, 2006, p.147-148)

Isso se traduz na prevalência de uma prática pautada na lógica do professor explicador, em que ensinar é transmitir conhecimentos progressivamente ordenados do simples ao complexo, e que serão racionalmente apropriados pelos alunos (RANCIERE, 2004). Por séculos essa concepção de docência tem prevalecido e ainda hoje, no ensino superior, muitos professores se colocam nesse lugar-comum na sua prática.

Pode-se afirmar com isso, que pautar-se em uma docência que ainda reproduz essa prática, não difere da educação bancária referida por Paulo Freire, e implica em caracterizar-se como um memorizador, repetidor de frases e ideias (FREIRE, 1996), acrítico. No exercício dessa docência, o professor “repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente” (FREIRE, 1996. p. 27). Seguramente, esta prática tradicional, hierarquizada sabota a emancipação do educando, uma vez que este também

se coloca em um lugar-comum, o do “não saber”, à espera do conhecimento verdadeiro e inquestionável. Isso demonstra que o saber referente aos conhecimentos específicos das disciplinas não bastam para uma efetiva aprendizagem dos alunos e para uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

Tais considerações permitem-nos dizer que

[...] as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando seu significado para a formação das novas gerações. A educação atual continua assim, gerando padrões de comportamento pré-estabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a busca de certeza sobre as coisas. (SOUZA, 2009. p. 7)

Como lutar então, contra as forças regulatórias, oriundas das políticas e práticas tradicionais, que corroboram para processos de reprodução ancorados em princípios mercadológicos e economicistas em detrimento de processos educacionais emancipatórios?

Trata-se de “agir contra um modelo político que impõe [...] a homogeneização” (CUNHA, 2003. p.150), da estrutura educacional, dos educandos, das formas de ensinar e de conceber a educação. Trata-se de tomar consciência do processo de padronização impingido e validado pelo processo de globalização numa perspectiva neoliberal, como se só houvesse uma forma de conhecimento válido e apenas um caminho para a formação (CUNHA, 2006). Trata-se de agir na contramão da lógica de formação dominante, ancorando-se criticamente em uma perspectiva de construção de novos valores e novas formas de pensar o mundo em sua complexidade.

E, essa tomada de consciência sobre essa lógica dominante explicita as implicações que isso tem na prática docente, uma vez que o pensamento único é mutilador e conduz a ações mutilantes (MORIN, 2006). Ações mutilantes corroboram para a alienação, a heteronomia e conduzem à paralisia; o contrário da emancipação e da autonomia as quais defendemos e que implicam em ação transformadora.

Deste modo, lutar contra os processos de reprodução conduz a uma ação docente emancipatória. É importante salientar ainda, que a defesa por práticas emancipadoras não se esgota na dimensão técnica (saber ensinar), mas engloba todas as atividades desenvolvidas pelo professor que visam à formação dos alunos e à sua própria, fundamentada em conhecimentos, saberes e fazeres, que envolvem tanto aspectos da vida profissional como da pessoal, ou seja, as relações estabelecidas, a subjetividade, a afetividade, os valores, a ética. (ISAIA, 2006; SOUZA, 2009).

Portanto, ter consciência dessas variáveis, possibilita ao professor universitário a reflexão sobre novas possibilidades e perspectivas que viabilizem práticas emancipadoras.

Educar para a emancipação compreende uma docência que “transponha limites” e isso pressupõe superar perpetuadas práticas pedagógicas no ensino superior e inovar. Inovar no sentido de que, por meio de uma ruptura paradigmática, se viabilizem formas alternativas de conhecimento que, conseqüentemente, gerem práticas inovadoras.

Na perspectiva do paradigma que aceita a dialogicidade como essencial ao processo educativo, pensar em inovações pedagógicas na universidade significa aceitar que o processo se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria dessa construção. Significa enfrentar os desafios de construir um equilíbrio no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal; o interpessoal e o intrapessoal; no âmbito epistemológico, entre o disciplinar e o transdisciplinar e, no âmbito pedagógico, entre quantidade e qualidade. (SOUZA, 2009. p. 133)

Nessa perspectiva, muitos são os autores (Anastasiou, Cunha, Magalhães, Souza, Garrido, Veiga, entre outros) que tem demonstrado, por meio de suas pesquisas, a emergência de um novo olhar sobre a docência na universidade e as perspectivas de inovação nas práticas educativas do ensino superior.

Prática docente na universidade: em busca da inovação pedagógica

Muito frequentemente, ouve-se falar da necessidade de inovar as práticas de ensino, como possibilidade de melhoria na educação. E, poderíamos até mesmo inferir que, ao questionarmos sobre inovação o primeiro pensamento que vem à mente traduz o sentido de novas tecnologias para que as aulas se tornem mais atraentes e atualizadas aos interesses dos alunos. Tal discurso, está incorporado nos ideais neoliberais apontando novos caminhos para os processos de aprendizagem com foco nas novas tecnologias, sendo que, invariavelmente, vincula-se a inovação à prática do professor.

Entretanto, o sentido das inovações que defendemos tem um alcance para além da prática, tem como pressuposto a mudança de paradigma e de concepções diversas referentes ao contexto educacional, de modo que possam ser materializados na prática por meio de atitudes emancipatórias, que por sua vez,

[...] exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução [...] Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. [...] atuam nos espaços de subjetividade e

necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos. (CUNHA, 2009. p.216)

Deste modo, a inovação almejada visa possibilitar o estímulo à expressão do pensamento e da subjetividade, a criticidade, a criatividade, a participação, a mediação, a produção, o protagonismo. Vale ressaltar ainda, que imbrica “objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas” (CUNHA, 2003. p.150).

Nessa abordagem, tanto professor como os alunos são vistos como sujeitos: que apreendem, que atuam na realidade, que constroem o conhecimento, não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. Há um esforço de pensar e compreender, de valorar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação, priorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade, do sujeito e do objeto, do hemisfério cerebral direito e do esquerdo, do consciente e inconsciente, do indivíduo e do seu contexto, do ser humano e da natureza. (SOUZA, 2009. p.134).

Desta forma, pode-se afirmar que a prática docente está estreitamente vinculada aos processos de ensino e de aprendizagem, e a concepção que os rege. E, é diante da persistente hierarquização e centralidade do ensinar sobre o aprender nas práticas tradicionais de ensino, que defendemos o conceito de *ensinagem*, desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2002) e que é apresentado como uma forma de superar a falsa dicotomia entre ensinar e aprender, já que nessa perspectiva ensinar e aprender constituem uma unidade dialética. Trata-se, portanto, de um método dialético de ensinar como possibilidade de inovação, pois, diferente das concepção tradicional, “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002. p.205).

Enquanto que na perspectiva tradicional, “o elemento fundamental do ensino, [...] é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer” (idem, p. 217), nessa nova perspectiva ensinar é

um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação e de oferecer apoio, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construírem suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa. (ISAIA, 2006. p.70)

Já em relação à concepção de aprendizagem, tradicionalmente reconhecida como assimilação, a contraposição da visão de *ensinagem* está no entendimento de que a aprendizagem é o “desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.p.206).

E, no movimento dialético do processo de *ensinagem*, entende-se que a aula é o espaço de produção cultural, humanamente marcada por muitos sentidos (CORDEIRO, 2007), e constitui-se como prática social realizada entre sujeitos, professores e alunos, e caracteriza-se pela ideia de coautoria, ou seja, há tarefas permanentes dos sujeitos no processo (SOUZA, 2009). Não cabe na *ensinagem*, a passividade para receber conhecimentos prontos e sim o protagonismo no processo de apropriação da cultura e saberes historicamente constituídos e na construção de novos conhecimentos. Em outras palavras, estamos falando de ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

Por isso, para delinear uma prática inovadora defendemos a aproximação de uma visão holística proposta pelo pensamento complexo, reconhecendo a legitimidade de outras fontes de saber, ampliando a visão de ser humano e natureza na busca por uma compreensão integradora da totalidade. Além de flexibilidade e da compreensão de que o aluno é sujeito do processo, isso implica também no diálogo com outras formas de conhecimento, em transformar informações em conhecimento e este em saber, em provocar a aprendizagem, características da *ensinagem*.

Essa perspectiva, portanto, delinea o exercício da docência e apresenta características substanciais para que se promova uma formação emancipatória na universidade. Deste modo, é importante destacar alguns fatores importantes dos processos de *ensinagem* que contribuem para a emancipação dos sujeitos e para uma formação humanizante/humanizadora.

Além das características anteriormente destacadas, na perspectiva da *ensinagem* ressalta-se também a importância das relações entre sujeitos, ou intersubjetivas, no contexto da aula; a construção coletiva e compartilhada do processo para criar condições para a aprendizagem, para a produção cultural e para que a “aula se transforme em um ambiente de trocas simbólicas no qual todos participam sem que deixem de ter funções definidas” (SOUZA, 2009. p.134). Nesse sentido, estamos diante de duas dimensões que constituem a *ensinagem*, a ética e a subjetividade.

Assim, entendendo que “os valores éticos fundam-se no valor da existência humana” (SEVERINO, 2010. p.639), exige-se do professor o compromisso com a construção da cidadania - sua e de seus alunos - e de uma consciência valorativa que dê subsídios para uma formação emancipadora. E, o exercício da cidadania implica em posicionamento do sujeito

frente à realidade. O pensar e agir éticos compõem a essência do trabalho docente, e sugere o respeito à autonomia dos sujeitos.

Essa consciência valorativa passa pela valorização da história de vida, uma vez que viabiliza a produção de sentidos subjetivos nos processos de ensinar e aprender, em suas condições sociais e afetivas (SCOZ, 2009), envolvendo cognição e emoção. Isso significa também que a autoformação e o autoconhecimento são componentes constituintes dos processos de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar, no entanto, que a ênfase no caráter subjetivo da prática pedagógica não implica em anulação ou distanciamento da teoria, não se reduz à prática esvaziada de sentido. Há, na realidade, o que Isaia e Bolzan (apud SOUZA, 2009) denominam de professoralidade, “um processo de trocas e representações, e implica, além de conhecimentos especializados, a sensibilidade, em termos de atitudes e valores, das relações interpessoais” (SOUZA, 2009. p.135).

Portanto, pode-se dizer para uma prática inovadora, emancipatória e para a transformação da realidade, perpassa por saberes que embora tenham baixo prestígio na academia, implicam em um fazer pedagógico que possibilite a formação de seus alunos nas dimensões técnica, política, ética e estética. E, abarcar essas dimensões nos processos formativos alude à criticidade, criatividade, compreensão da dialeticidade entre subjetividade/objetividade, dialogicidade, autonomia do pensamento, historicidade, valoração, intersubjetividade, flexibilidade, protagonismo; entre tantos outros aspectos que estão interconectados e integram um todo complexo.

Algumas considerações

Explicitar as concepções de homem e de sociedade dos processos formativos existentes pode nos auxiliar a compreender a necessidade de superação de práticas docentes tradicionais, que historicamente tem corroborado para os processos de reprodução e alienação. Além disso, faz-nos refletir acerca das concepções de homem e de sociedade daquilo que se pretende construir.

Na tentativa de responder a inquietações relativas à concepção de docência, buscamos delinear o ideal de formação que pode possibilitar a superação desta realidade e oferece condições para promover a edificação do humano e emancipação dos sujeitos, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade outra. Ideal este, que está intimamente vinculado à prática docente e que demanda mudanças e um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O caminho proposto para a transformação passa pela ruptura e superação do pensamento moderno, via pensamento complexo, como uma nova forma de pensar o homem e a vida,

entendendo a educação como investimento formativo no humano, na busca por compreensão dos impasses, contradições e implicações da sua atuação, para uma prática docente inovadora.

Vale ressaltar que

compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática. (CUNHA, 2009. p.228).

Deste modo, buscamos delinear a relação entre a formação que se almeja e a prática docente que se espera, para o resgate do potencial humano. E, para além da ideia da formação técnica e pragmatista, defendemos uma docência que transponha limites por meio da inovação. Inovação imbricada com atitudes emancipatórias, compromissadas com a mudança e que visa estimular a expressão do pensamento, da subjetividade, criticidade e criatividade, privilegiando a participação, a produção e o protagonismo. Além disso, privilegia a dialogicidade e a produção de novos conhecimentos.

Entendemos que uma das possibilidades de inovação nas práticas docentes, neste processo de transformação, é a *ensinagem*, constituída pela relação dialética entre ensino e aprendizagem e que além dos aspectos já citados, implica também em flexibilidade, diálogo entre as formas de conhecimento e, a compreensão de que o aluno é sujeito do processo.

Outro aspecto relevante da prática inovadora é a valorização dos saberes relativos à formação pedagógica, geralmente não muito valorizados na academia, mas substancialmente relevantes para o desenvolvimento de atitudes emancipatórias. Entretanto, é preciso ressaltar que não estamos defendendo a docência em detrimento da pesquisa e da extensão. Longe disso, queremos provocar a reflexão acerca do exercício da docência na formação dos profissionais que atuarão na sociedade, inclusive os futuros professores que também construirão seus saberes baseados em suas experiências de vida e acadêmicas para o exercício de sua profissão na educação básica.

Portanto, entendemos que a luta contra as forças regulatórias e reprodutoras com as quais convivemos se dará por meio de uma visão holística do todo complexo que é a educação em nível superior. Diante disso, defendemos uma prática docente que possibilite a formação nas dimensões técnica, política, ética e estética. Pois, assim como afirmamos nas considerações iniciais, cabe a nós professores a reflexão e a ação. Estamos buscando, neste trabalho provocar a reflexão. A ação, passa pela luta por condições objetivas favoráveis para que uma prática

inovadora se efetive, envolvendo um embate constante, protagonizado pelos sujeitos envolvidos em prol da construção de um projeto de “existência social”. Para além da formação profissional, trata-se de uma luta em prol da construção de uma “humanidade renovada”, voltada para o investimento em forças emancipatórias, “num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica” (SEVERINO, 2010. p. 646).

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel, & PIMENTA, Garrido Selma (2009). Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma (orgs), Pedagogia Universitária (pp.13-38). São Paulo: Editora USP.
- ANASTASIOU, Léa das Graças (2006). Docência na educação Superior. In RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira. (orgs). Docência na educação superior (pp.147-165). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- _____ (2009). Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação. In CUNHA, Maria Isabel & SOARES, Sandra Regina. (orgs). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas (pp.151-167). Feira Santana: UEFS Editora.
- BARNETT, Ronald (2005). A universidade em uma era de supercomplexidade. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.
- CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (2001). A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. (pp.75-89) Campinas: Papirus.
- CHAUÍ, Marilena (2003). A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. Rev. Bras. Educ., nº 24. p.5-15.
- CORDEIRO, Telma de Santa Clara (2007). A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influencias e referencias. In CUNHA, M.I. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.
- CUNHA, Maria Isabel da (2003). Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 7 (13), 149-151.
- _____ (2006). Estudo um. Estudo três. In CUNHA, Maria Isabel da. (org). Energias emancipatórias em tempos neoliberais (pp.13-29). São Paulo: Junqueira & Marin .

- _____ (2009). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária. In GARRIDO, Selma Pimenta. *Pedagogia Universitária* (pp.211-235). São Paulo: Editora da USP.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira. (orgs). *Docência na educação superior* (p.63-84). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LIMA VAZ, Henrique de (1966). *Cultura e universidade: educar para a vida*. Petrópolis: Vozes.
- MAGALHÃES, Solange M. O (2009). Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In GUIMARAES, Valter Soares. *Formação e profissão docente* (pp.107-125). Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- MORIN, Edgar (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das Graças C (2002). Do ensinar a ensinagem. In PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência na universidade* (pp.203-243). São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2010). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima (2009). Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In ALMEIDA, Albertina M. & TACCA, Maria Carmem V.R. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp.97-118). Campinas: Editora Alínea.
- SEVERINO, Antônio Joaquim (2010). Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. (org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp.631-649). Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, Ruth Catarina C. R. de (2009). *Universidade: invações pedagógicas e complexidade*. In GUIMARAES, Valter Soares. *Formação e profissão docente* (p.129-149). Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- _____ (2009). *Novos paradigmas na educação*. Mimeo.